ISSN: 2358-8829

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA UMA VIDA INDEPENDENTE (PEVI) NA FASE PRÉ-ESCOLAR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL E OS IMPACTOS NO PROCESSO DE AUTONOMIA

Carlos Augusto Fernandes de Medeiros[1]

INTRODUÇÃO

A adaptação, autonomia e locomoção espacial do Deficiente Visual, seja ele cego ou detentor de baixa visão, depende da reorientação de alguns estímulos, que necessitam do uso dos sentidos adjacentes como o tato, e o olfato, mas também da própria capacidade visual, considerando que o indivíduo cego percebe o espaço através de algumas matizes de cores na percepção de vultos e luminosidades.

Estima-se que 80% da captação de informações que o ser possui é o da visão, entretanto, devido a capacidade cognitiva de assimilação, o ser humano, especialmente nas primeiras etapas da vida, sobretudo em sua fase de desenvolvimento tende a absorver o aprendizado decorrente dos estímulos proporcionados, capacitando-se assim para uma vivência autônoma, que amenize a ausência de um ou de mais sentidos.

Segundo o Decreto 5.296/04, a Deficiência Visual consiste em:

> Cegueira: na qual a acuidade visual é igual ou menor a 0,05, no melhor olho com a melhor correção optica; Baixa visão: significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção optica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de qualquer das condições anteriores (Brasil, 2004).

Já a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza a DV na categoria de cegueira como uma resposta visual inferior a 5% da acuidade, e a baixa visão entre 10% a 20% da capacidade visual no melhor olho, mas para além da definição específica, a OMS reconhece que a "invalidez" decorre de fatores como idade, sexo e motivações socioculturais, reconhecendo a DV como uma anomalia biológica do ser humano e que esse indivíduo possui as mesmas capacidades de um indivíduo vidente para realizar suas

[1]Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Especialista em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Gestão pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante – UNIFAVENI e Pós-Graduando em Psicopedagogia pelo Instituto Sinapses, crllslsb@gmail.com;

atividades cotidianas, sendo a incapacidade uma construção social, histórica e cultural (Costa, 2012).

Na representação da literatura especializada, os estudos de Clavero e Salguero (2012, p.150) categorizam a DV sendo:

> A alteração do processo da função visual, que consiste na competência humana para recolher, integrar e atribuir significado aos estímulos luminosos captados pela visão, sendo o olho o órgão receptor dessa energia física, que é transformada em energia nervosa por meio plasma óptico para enviá-la ao cérebro, afim de processar essa informação e obter significados, elaborando conceitos que permitem dar respostas futuras, sendo o processo da visão um aspecto físico-psicológico, e a disfunção por mínima que seja deste processo, acarreta um déficit, ou intitula-se de *handcap* visual.

Há um consenso atualmente, seja na categoria médica ou na literatura especializada de que a deficiência é mais do que um déficit biológico e não é uma mera perda de autonomia no imaginário social, mas sim da ausência de estímulos adequados, que tornam o indivíduo "deficiente" em um sentido de incapacidade, e não de um sujeito que possui os mesmos diretos de desenvolvimento como qualquer outro ser humano, estando a divergência centrada somente no grau estimado da perda visual.

Esse prejuízo biológico, se munido de programas de desenvolvimento que considerem a criança como um partícipe ativo e detentora do direito ao conhecimento desde a sua infância, podem ser benéficos na área cognitiva, estimulando os processos motores, de linguagem e expressividade.

Diante dessa discussão, o presente estudo tem como objetivo apresentar o programa intitulado de Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVIs) e seu impacto positivo na fase pré-escolar da criança com DV, que compreende os 4 aos 6 anos de idade. Embora esse programa seja recente, sua aplicação em algumas escolas de Educação Especial, que são voltadas para a criança com Deficiência Visual, tem alcançado resultados satisfatórios e possibilitado o desenvolvimento e autonomia dessas crianças na sociedade, oportunizando a partir desse conhecimento, a possibilidade de se promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa assume o caráter qualitativo, de cunho exploratório-descritivo, que parte de uma revisão bibliográfica, e utiliza autores como Vygotsky (1998), Roveda (2007), Yin (2016), Jesus (2008), Siaulys (2014), Bruno (2022), dentre outros. Ademais, espera-se que esse estudo possa ser de grande utilidade para os profissionais da rede educacional pública e privada, que atuam na Educação Infantil e aos profissionais na área

ISSN: 2358-8829

da Educação Especial para o Deficiente Visual, que ao conhecerem este programa, possam estar adaptando seus currículos, além da integralização, para que essas atividades possibilitem e modifiquem o paradigma atual, para a promoção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

METODOLOGIA

O método nas palavras de Yin (2016) corresponde em uma escolha do autor para tecer suas considerações perante códigos e palavras existentes em uma base de dados, seja empírica ou não, em que se constroem as preposições e abordagens pertinentes a pesquisa estabelecida, no qual se constituirão as bases da argumentação teorica sobre uma temática em um estudo que já fora constituído.

A luz dessa consideração, a pesquisa se apresenta como qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, pois o estudo responde a questões específicas, que não são mensuradas sob a quantificação, estando inserida em um universo de significados, crenças, valores e atitudes que alicerçam a convivência humana (Minayo, 2002).

Diante do cenário apresentado, este estudo terá em sua natureza metodológica, o elemento bibliográfico, que integra o delineamento do estudo, fornecendo soluções que apontam questões, hipóteses e construção concreta de evidências, estruturando categorias analíticas, que são indispensáveis a um campo que possibilite novos estudos, juntando estudos já existentes, que possibilitam um refinamento e aprofundamento das ideias que foram apresentadas (Yin, 2016; Minayo, 2002).

Para tanto, utilizou-se como investigação, a autora Jesus (2008) que foi responsável pela formulação do programa da PEVI através do Instituto Benjamin Constant (IBC) que faz parte do governo federal, e autoras que se destacam pelo estudo aprofundado da criança com Deficiência Visual, que são Mendes (2012), Siaulys (2014) e Bruno (2022), que possibilitam o entendimento e a compreensão de como essa criança se desenvolve, e ajudam a articular o conhecimento da PEVI com o desenvolvimento desse indivíduo na fase pré-escolar, compreendendo a importância desse programa para a busca da autonomia pessoal.

REFERENCIAL TEÓRICO

ISSN: 2358-8829

Entre os 3 aos 6 anos de idade, o desenvolvimento infantil é marcado pela mudança na sua maneira de ser e agir, em que a criança entra no período de "crise" em sua relação com os adultos, no qual ela começa a discernir o mundo a sua volta, e passa a enxergar o mundo a partir da sua individualidade, idealizando as experiências a partir do seu ponto de vista nas diferentes situações.

Essa fase marca a riqueza da ludicidade, em que ela vai compreender as relações humanas, assumindo diferentes papéis sociais em suas brincadeiras e em sua convivência, a sua atividade dominante é o jogo de faz-de-conta (papéis) e nesta fase a brincadeira representa a satisfação de suas necessidades, e com o domínio da linguagem exercido pela criança, a relação com os adultos se modifica e ela adquire um novo patamar de compreensão de sua existência (Soares, 2017).

Vygotsky (1998) salienta que as forças que movem o desenvolvimento infantil em uma ou outra idade acabam por romper o seu desenvolvimento da fase anterior, ou prolongá-lo, caso ocorra alguma dificuldade na aquisição de conceitos. À medida que o desenvolvimento infantil vai ocorrendo, ele irá expressar-se a partir das atitudes da criança, pois a medida que a criança vai realizando suas experiências, ela vai se definindo como um sujeito particular, que possui as suas histórias, memórias e conhecimentos (Roveda, 2007).

Nos estágios iniciais do desenvolvimento, as atividades mentais apoiam-se principalmente em funções elementares, enquanto em estágios subsequentes, a participação de funções superiores torna-se mais importante. Na criança pequena, as regiões do cérebro responsáveis por processos elementares são fundamentais para seu funcionamento psicológico e os instrumentos e símbolos produzidos socialmente definem quais das possibilidades de funcionamento cerebral serão efetivamente concretizadas ao longo do desenvolvimento e mobilizadas na realização de tarefas (Oliveira, 1992).

Bruno (2022) salienta que além dos aspectos psicológicos e motores, a complexidade da aprendizagem e da apropriação dos conceitos não passa apenas pela apropriação biofisiológica e cognitiva, mas também da relação social ou afetiva. A criança precisa que as experiências tenham consigo significados que possam traduzir-se em vivências significativas que a façam apropriar-se dos processos biofisiológicos e cognitivos de forma natural, pois a afetividade e a construção das relações humanas são ligadas as experiências.

ISSN: 2358-8829

Pela DV ser uma alteração sensorial, a esquematização cognitiva da criança é a mesma de uma criança vidente, o que implica descrever algumas necessidades de desenvolvimento a luz da infância propriamente dita, pois antes de possuir a Deficiência Visual, este indivíduo possui a necessidade de se desenvolver-se de forma autônoma e tem os mesmos direitos de uma criança vidente para seu desenvolvimento integral.

Bruno (2022, p. 27) aponta que:

> A Deficiência Visual por si só não acarreta atraso do desenvolvimento, dificuldades cognitivas, emocionais ou de adaptação social. Entretanto, as barreiras atitudinais e a da comunicação podem interferir no desenvolvimento dessas crianças. As formas positivas de interação, os vínculos, os significados construídos e a participação social são fatores determinantes para o processo de aprendizagem da criança cega e com baixa visão.

Se ela é tolhida, passa por atividades inadequadas ao seu escopo cognitivo ou vivencia experiências negativas, ela passa a ter seu campo de aprendizagem limitado e seus estágios de desenvolvimento acabam tendo consideráveis atrasos. Mas se ela tem contato com os estímulos corretos a seus parâmetros de desenvolvimento, logo, poderá ter um desenvolvimento sem prejuízos, adequados a sua capacidade de se orientar e experenciar o mundo.

Caso essa criança seja tolhida de ter acesso a um desenvolvimento saudável, não será possível ela constituir uma formação sólida de conceitos, do mais elaborado ao complexo que lhes permitam compreender o mundo e junto a ele intervir, e não terá condições de imaginar o que não faça parte de sua realidade imediata, tornando-se limitada (Siaulys, 2014).

Entretanto, não significa dizer que a aprendizagem desse indivíduo ocorre de forma semelhante a uma criança dita ‘normal’, pois a capacidade visual representa 80% da receptividade de informações, que facilitam os processos de antecipação, assimilação e ação. Com isso necessita-se de algumas adaptações para que a criança com DV atinja seu desenvolvimento psicomotor nos eixos de linguagem, pensamento e motricidade.

Bruno (2022) ressalta que com a ausência do sentido da visão não há uma substituição da função fisiológica, mas uma complexa reestruturação de toda a atividade fisiológica e mental, pois as qualidades e relações físicas, espaciais e temporais e o reconhecimento do peso, forma, tamanho, separação e simultaneidade são espelhados pelos sistemas analisadores remanescentes como o tato, audição e olfato. Essa restruturação é denominada de “atividade compensatória” (Vygotsky, 1998).

ISSN: 2358-8829

Esses sentidos, possuem uma função significativa na vida do DV, que Moreira Gil (2009, p. 37-39) define da seguinte maneira:

> 1 – Tato: é bastante eficiente na coleta de informações em ambientes próximos pelo seu caráter sensorial, auxiliando na descrição de sua textura (se é áspero ou liso, se é duro ou mole, etc.); 2 – Audição: é utilizada para comunicação verbal e telereceptora, para localização e a identificação de objetos e pessoas no espaço (se algo está localizado perto de um espaço barulhento, silencioso ou com alguma sonoridade específica); 3 – Olfato: ajuda os outros sentidos na complexa tarefa de conhecer o espaço distante, reconhecendo ambientes e pessoas (se o cheiro está bom ou não); 4 – Paladar; embora não tenha a mesma importância dos sentidos anteriores, o paladar auxilia no reconhecimento e na apropriação de algumas características olfativas que estarão presentes no ambiente (se o gosto de algum alimento relaciona-se com o seu cheiro), esse sentido é primordialmente importante na fase dos 0 aos 3 anos, pois a criança depende da boca para estabelecer relações com o mundo.

A autora menciona um quinto sentido, intitulado de Sistema Proprionceptivo, que promove informações imprescindíveis para Orientação e Mobilidade, de modo que perceba a sua localização através da orientação da luz disposta no espaço, pois ele engloba o sentido do nosso corpo no espaço através do músculo, pele e articulações que definem a nossa consciência corporal.

Outros estudos também apontam um sexto sentido que a criança com DV possui em sua trajetória, que é o sentido Cinestésico. Roveda (2007, p. 33) o descreve da seguinte forma:

> É um sentido que permite a percepção do movimento, peso e posição dos músculos em relação ao espaço e o aparato vestibular que corresponde ao órgão sensor do ouvido que detecta sensações relacionadas com a orientação e o equilíbrio.

Apesar da semelhança, os dois sentidos são complementares, pois um define o equilíbrio do corpo no espaço como a habilidade de manter-se de pé e o outro trata do movimento durante o espaço como a noção da distância em um deslocamento e a altura de um espaço, possuindo em comum a mobilização das estruturas internas corporais que complementam a percepção individual.

A criança com DV poderá desenvolver habilidades e conhecer todas as coisas, pois desenvolve grande capacidade de comunicação e a linguagem tem grande importância para o desenvolvimento e construção do conhecimento, podendo a criança cega ou com baixa visão desenvolver o aprendizado do mundo através da fala (Vygotsky, 1998).

ISSN: 2358-8829

A linguagem é um elo fundamental para o desenvolvimento da criança com o mundo, pois é ela que media as relações, especialmente no caso do DV, que utiliza a troca entre a fala-audição frequentemente, sendo um mecanismo para relacionar-se com o meio e efetuar a troca de conhecimento durante suas experiências diárias.

Oliveira (1992) aponta que a aquisição do processo de linguagem facilita o processo de abstração e generalização, abstruindo a totalidade da experiência, pois fornece os conceitos e as formas de organização do real que constitui a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

Para se chegar à linguagem, é preciso que o processo de pensamento esteja avançado, pois apesar de ambos se desenvolverem em conjunto, a criança antes de atingir a linguagem passa por um processo internalizador que estrutura as capacidades cognitivas. O pensamento e a linguagem, cada um em seu curso inicial de construção, acompanham a ação para unirem-se em um todo complexo e significativo para a sustentação da construção dos conceitos que acompanham a vida cotidiana (Siaulys, 2014).

O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais de pensamento, ou seja, da linguagem e do intelecto que se desenvolvem ao longo de linhas diferentes, pois a fala não pode ser descoberta sem o exercício do pensamento (Vygotsky, 1998).

Esse conceito é chamado de pensamento não-verbal, no qual ela interage com o meio e realiza suas atividades, no entanto não possui a compreensão consciente do que aquela atividade trata, pois, sua capacidade motora se desenvolve a partir da realização desses atos, passando a ser parte do desenvolvimento da criança, pois ao adquirir hábitos e rituais, a criança vai estruturando sua linguagem a partir de suas vivencias concretas.

Posteriormente, a criança passa da introspecção não-formulada para introspecção verbalizada, percebendo os próprios processos psíquicos como reais processos significativos, tendo nessa transição um processo incipiente de generalização das formas anteriores de atividade, já que ela possibilita uma nova forma de ver as coisas e cria novas possibilidades de manipulá-las (Vygotsky, 1998).

O autor aponta que nesse processo da tomada de consciência, a atividade sensorial é parte indispensável na formação de conceitos. Assim, a criança com o processo consciente desenvolvido, tem a noção da representação social de um determinado objeto, e o pensamento neste estágio não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é

determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

O atraso que decorre das estruturas de aprendizagem não é originário da deficiência em si, mas sim dos processos sociais e culturais que estão em torno da existência deste indivíduo na sociedade, que incluem a falta de estímulos adequados, o forte conceito do "cuidado" e da "proteção", o "luto" da família e das pessoas de sua convivência diária e até mesmo o desconhecimento dos processos de desenvolvimento dessa criança por parte das pessoas envolvidas, que potencializam aspectos receosos que desestimulam a exploração da realidade por parte da criança.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao atingir os 4 anos de idade a criança com DV passa a ter acesso a diferentes programas, que nessa fase da vida se objetivam a criar condições mais específicas para o seu desenvolvimento em diferentes áreas. Para que o trabalho possa ser alcançado com melhor ênfase, as estruturas das áreas cognitivas que a criança precisa atingir subdividem-se em áreas de conhecimento.

À medida que ela vai se desenvolvendo, há a consolidação de suas estruturas cognitivas como a linguagem, o pensamento e o movimento, reestruturando-os sob os interesses de seu desenvolvimento mediante a aquisição destes aspectos cognitivos. Durante a fase pré-escolar espera-se que a criança seja capaz de se alimentar sozinha, despir-se, vestir-se, lavar-se, escovar os dentes e ir ao banheiro com a mínima intervenção possível (Jesus, 2008).

Para que a criança com DV alcance esse objetivo, ela é direcionada a participar de um conjunto de atividades intitulado de Práticas Educativas para uma Vida Independente (PEVI), conhecida anteriormente por Atividades da Vida Diária (AVD)[2]. Mendes (2012, p. 39) define as PEVIs como:

[2] As Atividades de Vida Diária englobam as atividades realizadas cotidianamente, as quais concentram na individualidade da pessoa, caracterizando a sua identidade e sua capacidade na realização de tarefas. Não há diferença na pretensão das AVD com as PEVI, mas há diferença em seu arcabouço metodológico, pois as AVD são voltadas para um seguimento clínico-médico e englobam além das pessoas com DV, pessoas com outros tipos de deficiências e idosos, possuindo como foco a idéia de 'reabilitação' do indivíduo. Além disso, as AVD possuem um currículo complexo, no qual as atividades são divididas em: Atividades Básicas da Vida Diária (ABVD) - constituem o cuidado do próprio indivíduo consigo mesmo; Atividades Instrumentais da Vida Diária (AIVD) – são atividades relacionadas ao meio em que se vive, no qual a pessoa se responsabiliza pelo cuidado com o outro e com o ambiente; Atividades Avançadas da Vida Diária (AAVD) – são as atividades necessárias para ser um estudante e/ou trabalhador e participar do meio educativo, trabalhista e altruísta dentro do voluntariado, além de possibilitar aprendizagens voltadas a

ISSN: 2358-8829

> Uma área específica do atendimento da criança com DV, caracterizada por atividades relacionadas ao cotidiano, sendo parte da rotina diária que pretende oferecer a essa criança condições de adquirir hábitos de autossuficiência de acordo com as suas potencialidades, com o intuito de que se tornem indivíduos capazes de satisfazer suas necessidades básicas independentemente, e assim participem ativamente do ambiente em que vivem.

Essa nomenclatura é recente, tendo sido adotada no ano de 2008 no IBC para substituir a denominação 'Atividades da Vida Diária', motivada pelo fato de que a aprendizagem dos processos cotidianos deve centralizar-se em seu caráter educativo, que envolve mais do que a capacidade de realização de tarefas instrucionais para o DV, já que a aquisição da autonomia denota um processo pedagógico (Jesus, 2008).

Dado esse processo, os parâmetros de avaliação e de planejamento são semelhantes ao de Estimulação Precoce, já que por seu caráter educativo, todo o roteiro de aprendizagem que envolve a criança faz-se ativo e focado em sua potencialidade e significância social e divide-se nas etapas propostas de conhecimento. Apesar das similaridades, as PEVIs guardam suas especificidades no que tange aos objetivos e as abordagens pedagógicas, considerando o desenvolvimento cognitivo da criança entre os 4 e 6 anos de idade e a sua própria finalidade.

Os aspectos do currículo da PEVI constituem em habilitar a criança nos eixos de:

> Alimentação (mastigar, usar talheres, servir-se, beber líquidos); Higiene (banhar-se; ir ou pedir para ir ao banheiro, reconhecer e discriminar as partes do corpo, lavar as mãos, escovar os dentes, limpar-se, saber usar o vaso sanitário); Vestuário (vestir-se e despir-se, abotoar e desabotoar, dar nó e laço, dobrar e guardar roupas, escolher a roupa com autonomia); Saúde e Segurança (saber identificar-se, subir e descer escadas, antecipar e identificar espaços, ter cuidado com circuitos elétricos e se locomover de um local a outro (JESUS, 2008, p. 7-8).

Esse currículo foi estruturado em um conjunto de atividades no amplo das quais foram observadas as dificuldades enfrentadas pela criança com DV no cotidiano, objetivando a conquista da sua independência de forma a atuar nas possibilidades de convivência significativa diária da criança, relacionando-a com seus espaços e ambientes (Mendes, 2012).

O caráter pedagógico das PEVIs vai se assumindo a medida em que a atividade vai possibilitando várias formas de conhecimento, como por exemplo: discutir durante a

---

participação social, aos jogos e ao tempo livre, podendo muitas das vezes essa área ser desmembrada em educação, trabalho/voluntariado, participação social, jogos e tempo livre. As AVD exigem um trabalho mais específico em relação ao indivíduo em todas suas áreas do desenvolvimento global com uma centralização maior nos estímulos, enquanto as PEVI representam um trabalho mais educativo em relação ao indivíduo considerando sua história e sua capacidade de adaptação.

ISSN: 2358-8829

tarefa de subir e descer escadas conteúdos como alto-baixo, frente-traz, direita-esquerda, nível do solo, localização corporal e espacial; a de comentar sobre a força necessária para a abertura da torneira e a temperatura da água ao lavar as mãos e a de contabilizar quantos objetos tem dentro de um armário.

Essas atividades se constituem em situações ricas para o desenvolvimento cognitivo, auxiliando a criança com DV a aperfeiçoar as noções espaço-temporais, pensamento lógico, classificações e seriações, raciocínio matemático e e a compreensão das transformações, sendo de grande utilidade na aquisição da autonomia moral, intelectual e social (Bruno, 2022).

Ou seja: as atividades que constituem a PEVI além de tomarem um processo de interdisciplinaridade, ganham contornos sociais a partir dos cuidados que uma criança com DV deve ter, sem superprotegê-la e ao mesmo tempo sem expô-la a riscos potencialmente perigosos e desnecessários. Dessa forma, Siaulys (2014, p. 28) comenta que a importância da PEVI é fundamental para:

> O pertencimento da criança com o mundo no qual ela está inserida em determinada época e cultura, como vestir-se, deslocar-se e alimentar-se. A partir das ações simples do cotidiano estão os pré-requisitos para a formação da geneicidade e da singularidade, que darão prosseguimento a humanização do indivíduo em sociedade, levando o indivíduo de um ser biológico a um ser histórico e cultural.

A realização de atividades diárias vai além de instruções empíricas e mecânicas, elas validam-se de status social e principalmente de conhecimento, porque elas possibilitam o contato da criança com o mundo real, mediado pela sua própria autonomia nos cuidados consigo mesma, modificando suas relações com o mundo adulto, de forma a humanizanizá-la e dotá-la de status social.

É importante salientar que a iniciação nas PEVIs começa no próprio lar e a escola e o apoio especializado deverão ser a complementação deste, de forma a estruturar situações de aprendizagem nos espaços de convivência diária para essa criança desenvolver-se na aquisição de competências diárias de forma natural.

A casa e a escola são locais importantes para o aprendizado das PEVIs: a hora do lanche, a higiene pessoal, a troca de roupas, a organização do material, as regras de convivência, o pensar e o agir adequados a cada situação são oportunidades de aprendizagem e humanização, por isso a continuidade do trabalho em outros ambientes

ajuda a criança a adquirir rotinas e a adotar rituais e competências, além de auxiliar a definir o estilo de vida do DV (Siaulys, 2014).

As PEVIs devem priorizar a experiência, a investigação, a oportunidade de estabelecer relações nos brinquedos, nos jogos corporais e pedagógicos, nas histórias infantis, nas atividades de contar, medir, pesar, fazer relações, todos fundamentais para a formação de conceitos e para uma aprendizagem significativa (Mendes, 2012).

Essa criança deve sentir-se estimulada a representar a sua vivência através das brincadeiras e das atividades que realizou nos dias anteriores, utilizando o mundo simbólico, dramático e das regras sociais, sendo importante a construção desses conceitos a partir do próprio aluno e não partindo somente das pessoas em seu entorno (Bruno, 2022).

Deve-se atentar para o uso de brinquedos, é importante escolher aqueles que incentivam a criança a realizar as ações comuns da vida cotidiana, de forma que ela venha conhecer as partes de seu corpo, desenvolvendo sua autoestima e sua autoaceitação, facilitando o reconhecimento dos objetos do ambiente e suas especificidades e funções (Siaulys, 2014).

A elaboração pela própria criança de suas atividades de rotina ganha uma grande importância, porque como o seu arcabouço cognitivo estrutura-se pelo faz-de-conta, ela pode utilizar-se de diálogos e situações lúdicas para representar sua realidade diante das pessoas de sua convivência, além disso, essas situações podem ser importantes na troca de conhecimento com os próprios colegas sobre as atividades diárias.

Essa é uma boa oportunidade para introduzir contações de histórias de forma ativa, que Siaulys (2014) sugere que se deve pedir a criança com DV para que descreva as atividades em que realiza no dia a dia, brincando através da representação das ações a partir de objetos reais, para que possa ajudá-la a facilitar a identificação das atividades de rotina que realiza, seriando nome, uso e função dos objetos, além de estímulo da criação e invenção de histórias, representando-as a partir dos objetos.

As atividades referentes a reconhecer diferentes dispositivos de aberturas e fechamento de roupas, calçar sapatos, amarrar cadarços, identificar frente e verso da roupa e pentear-se são de extrema importância não só para o aperfeiçoamento do sistema motor, mas também auxiliam a criança a construir sua *identidade individual*.

Os movimentos necessários para vestir as roupas, enfiar mangas, colocar e tirar meias e sapatos, abotoar, amarrar, correr zíper, fechar com velcro são atividades

ISSN: 2358-8829

necessárias para o aprendizado das crianças não só sobre vestuário, mas também impulsionam o desenvolvimento dos sentidos e a sua participação no ambiente (Siaulys, 2014).

Além disso, as atividades com a utilização dos aspectos presentes em roupas e calçados, ajudam a criança a definir as suas preferências pessoais, em que ela poderá escolher um tipo de roupa e calçado que lhe agrada em sua utilização a partir da textura do tecido e da facilidade em que ela consegue vestir-se.

Nessas atividades, ela também aprenderá sobre deslocamento, quando for procurar a roupa e o calçado que deseja usar, locomovendo-se diante do espaço para saber onde estão as roupas a partir do manuseio dos mobiliários, e também ela desenvolverá as noções de direita e esquerda ao calçar os sapatos e de frente e traz ao vestir uma camisa.

Para facilitar o conhecimento da criança sobre seu espaço e familiarizá-la, pode-se organizar uma réplica de objetos e móveis usados normalmente em casa e na escola, incentivando ela a brincar e se comunicar com as pessoas que convivem através de estímulos táteis. Uma outra atividade que pode ser utilizada é o uso de maquetes e mapas sensoriais possuindo aspectos sonoros (pessoas cegas) e aspectos contrastantes (baixa visão) para identificação do espaço geral e dos compartimentos que representam um determinado espaço.

Essas brincadeiras ajudam a criança a entender a disposição do espaço em que convive e de como interagir com ele em seu dia a dia, tanto na utilização de brinquedos que facilitam a aprendizagem no deslocamento, quanto no uso de objetos como a manopla de descarga e ao abrir e ao fechar portas e janelas (Siaulys, 2014).

Com isso, será possibilitado a criança com DV a localizar o mobiliário dentro do espaço e a entender a função deles em sua prática cotidiana, de forma a memorizar como o espaço está disposto. Entretanto, quando há uma mudança no espaço é importante que o adulto antecipe as mudanças para a criança com DV, de forma a acostumá-la com a nova disposição dos objetos dentro do local, já que o exercício adaptativo desse indivíduo requer um trabalho prolongado.

As atividades de abertura e fechamento de portas e janelas, por exemplo, tornam possível a aquisição da noção de privacidade, que é importante para a criança para se proteger e se defender em situações de risco, especialmente em locais em que há um grande fluxo de pessoas ou em que há a possibilidade de pessoas desconhecidas frequentarem aquele espaço.

ISSN: 2358-8829

Bruno (2022) aponta que se deve alertar as crianças com DV dos perigos de algumas situações, como a da presença de pessoas estranhas no espaço e de objetos, como os de caráter elétrico (caso estejam em alcance no espaço), objetos com ponta e cortantes e produtos sanitários e tóxicos disponíveis, de forma que a criança possa evitá-los.

Não é porque a criança adquiriu independência na realização de atividades diárias que ela não irá precisar mais de cuidados, em algumas situações diárias será importante ter o auxílio de outras pessoas, especialmente em locais e situações que lhe são estranhas e em atividades que são difíceis de realizar.

Outro fator que deve ser levado em conta, é que a criança nem sempre irá conseguir dominar a competência em todos os eixos que envolvem a PEVI devido a fatores imbuídos na própria aprendizagem, seja pelo medo do 'risco' de objetos perigosos e rememoração de experiências ruins ou da superproteção.

Nesse caso, considerando os potenciais desafios de aprendizagem, é importante adotar as seguintes estratégias metodológicas de ensino:

> Procedimentos de Ajuda – o educador poderá intervir no movimento da criança, para que ela o realize, a quantidade, intensidade e duração do contato aluno-educador, podem variar, indo de um ponto em que é total até o mínimo de contato, podendo utilizar-se também de dicas verbais; Modelagem – o educador ensina os comportamentos que podem ser aprendidos facilmente antes de passar para os comportamentos mais difíceis realizando o passo-a-passo; Encadeamento – é um procedimento que permite o educador ensinar ao aluno uma nova habilidade. É um procedimento usado quando o comportamento solicitado for complexo e o aluno não for capaz de executá-lo. O comportamento complexo é subdividido em partes mais simples e cada uma dessas partes é ensinada separadamente com auxílio dos procedimentos de ajuda ou modelagem (Jesus, 2008, p. 4-5).

Dessa forma, o profissional deve ter em mente a simplificação do processo de ensino-aprendizagem para a criança com DV. As dicas verbais e táteis, por exemplo, não se constituem apenas em um procedimento, pois elas são intrínsecas na aprendizagem do DV, já que ele terá como exemplo a imitação tátil e as dicas verbais que podem ser de extrema importância para identificação de locais, espaços e rotas.

Siaulys (2014) relata que as vezes não é possível a realização das atividades de forma independente, mas o importante é a vivência do momento e a possibilidade de diminuir a ajuda na realização de uma determinada tarefa, trazendo a luz a intencionalidade da autonomia. Deve-se considerar que a criança possui seu próprio tempo e ritmo de aprendizagem e que as noções de independência de qualquer criança ocorrem gradativamente.

ISSN: 2358-8829

Em algumas crianças videntes, por exemplo, mesmo que essas atividades sejam desenvolvidas de forma precária, elas detêm uma menor dependência do adulto e conseguem satisfazer algumas de suas necessidades básicas. Por exemplo, elas conseguem utilizar o banheiro sozinhas por conta da apropriação visual, mesmo que peçam algumas vezes para o adulto levá-las até o local. Saber higienizar-se é fundamental para o convívio de qualquer ser humano, pois melhora a autoestima e torna a criança independente e segura de si.

É necessário que a criança com DV saiba chegar ao banheiro, localize a pia, a torneira, o sabonete, a toalha de rosto e de banho (distinguindo uma da outra pelo tamanho), onde fica o chuveiro, o papel higiênico, o vaso e o cesto de lixo, saiba manejar a manopla da descarga e abrir e fechar torneiras e chuveiro, dessa forma ela aprenderá a realizar a sua própria higiene e os reconhecerá com através do tato, nome, uso e função (Siaulys, 2014).

Ao ter contato com as atividades da PEVI, a criança com DV consegue um grau satisfatório de desenvolvimento, no qual mesmo que tenha a dependência de um mediador em determinadas atividades, ela consegue satisfazer suas necessidades básicas de forma autônoma, como limpar-se, vestir-se e alimentar-se dentro de um espaço.

Bruno (2022) destaca que iniciação nas PEVIs é fundamental, pois isso reduz a forte dependência de necessidade e ajuda para a realização das atividades básicas de autocuidado, higiene e alimentação, embora em algumas situações ela ainda necessite desse recurso. Nesse caso, por se tratar de um esquema de aprendizagem sobre o fazer cotidiano, a PEVI pode se tornar uma importante chave para trazer o processo de independência e autonomia dessa criança, ainda que se tenha que adotar um pragmatismo metodológico.

As PEVIs são a base do processo da criança com DV, pois dentro do espaço elas precisam mais do que realizar deslocamentos e abrir e fechar objetos como portas e janelas. Ela precisa dar sentido aos seus movimentos, transformando-os em uma ação e essa ação é possibilitada a partir das atitudes cotidianas que dão a oportunidade de descobertas, aprendizagens e vivências.

Pode-se inferir que as PEVI representam o sentido que é dado a ação do indivíduo no espaço em que está inserido, ou seja: a motivação e intencionalidade da atividade que será feita e estão intrinsecamente ligadas ao processo de Orientação e Mobilidade, que

ISSN: 2358-8829

representa o aperfeiçoamento da ação, que no caso é a forma de deslocar-se em um espaço com intencionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o que foi apresentado neste estudo, há a constatação de que a PEVI é um elemento primordial para o desenvolvimento da criança com Deficiência Visual, pois pertite a ela usufruir dos seus espaços de convivência de forma autônoma e criativa, em que ela passa a ser protagonista do seu próprio conhecimento, e não de alguém que é dependente e suscetível a um maior risco de acidentes.

A importância desse programa, pode ser ampliada dentro da Educação Básica, através dos curriculos existentes, articulando-se entre as habilidades, competências e conteúdos, e fortalecidas entre as famílias e os programas de Educação Especial, permitindo o conhecimento da corporeidade e das habilidades motoras e linguisticas da criança, ampliando o saber pertinente a essa criança, indo além da aquisição do alfabeto braille.

Entende-se que embora essa criança possua uma deficiência, ela possui as mesmas necessidades de toda e qualquer criança, e nesse sentido, o estabelecimento de uma rotina, o manuseio de objetos e o ensinamento de atividades simples e cotidianas, permite que ela também possa entender as noções de Orientação e Mobilidade, que é um componente importante na vida da criança com DV, que está ligado diretamente as PEVIs, em que mais que a mobilidade, a criança passa a fixar os conhecimentos acerca de deslocamento a partir que dá sentido a sua realidade.

Entender a criança com DV nessa fase como uma criança, e não apenas como um sujeito com DV, faz com que ocorra um equilibrio, e um entendimento de que a PEVI, e outros programas que envolvem a mobilidade, a motricidade e o cognitivo desse indivíduo, são essenciais para o seu desenvolvimento, preparando-a para o processo de alfabetização em braille e em lingua portuguesa, que deve ocorrer de forma incisiva nas fases posteriores.

Destarte, conclui-se que as PEVIs cumprem um papel fundamental na vivencia da criança com DV, pois este é mais que um programa que ensina tarefas e habilidades diárias simples, ele possibilita um curriculo interdisciplinar, que possibilita o acesso a atividades que permitem a iniciação e o reconhecimento do repertório motor, a iniciação

ISSN: 2358-8829

a elementos de linguagem simples e o acesso a um desenvolvimento que permite a essa criança ser, descobrir e explorar o mundo, respeitando o seu desenvolvimento e respeitando a sua individualidade, ressignificando o conceito de deficiência não como uma perda ou limitação, mas sim como uma especificidade, que pode ser abordada de maneira distinta, passivel de adaptações, que quando aplicadas, são mais simples do que se imagina.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Educação Especial, Educação Infantil, Infância.

ISSN: 2358-8829

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004** – Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRUNO, M.M.G. **O desenvolvimento da criança com Deficiência Visual:** da intervenção precoce a inclusão na Educação Infantil / Marilda Moraes Garcia Bruno. – 3.ed. – São Paulo: Laramara, 2022.

CLAVERO, F.H; SALGUERO; I.R. A Deficiência Visual: Intervenção Psicopedagógica, Universidade de Granada. **In**: **Bases Psicopedagógicas da Educação Especial** / Maria Angeles Lou Royo, Natividad Lopéz Urquizar (coordenadoras); tradução de Ricardo Rosenbuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, V.B. Inclusão escolar do Deficiente Visual no Ensino Regular/Vanderlei Balbino da Costa. Jundiaí, Paco Editorial: 2012. 192p.

JESUS, E.F. **Práticas Educativas para uma Vida Independente**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2008.

MENDES, J.F. **Deficiência Visual e Matemática: análise das práticas educativas para uma vida independente na Educação Infantil**. 2012. 99f – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. 21ª. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

MOREIRA GIL. F.C. **A Criança com Deficiência Visual na Escola Regular.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Doi: 10.11606/D.48.2009.tde-24092009-151439. Acesso em: 23 jul 2022.

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos.** In: Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão / Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloísa Dantas de Souza Pinto. São Paulo: Summus, 1992, p. 23-35.

ROVEDA, P. A. **Pedagogia do significado**: contribuições à intervenção precoce em bebês com deficiência visual. 2007. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SIAULYS, M.O.C. Atividades de Vida Autônoma: essência da vida em sociedade. Mara O. de Campos Siaulys. São Paulo: Laramara, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem / L.S Vygotsky** – tradução Jefferson Luiz Camargo – revisão técnica José Cipolla Neto – 2ª ed – São Paulo: Martins Fontes, 1998, 194p.

ISSN: 2358-8829

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno – Porto Alegre: Penso, 2016.